

Introducció. La construcció de la nació i l'escola

Edda Sant. GREDICS. Manchester Metropolitan University.

Joan Pagès. GREDICS. Universitat Autònoma de Barcelona.

El concepte de nació és altament controvertit. La nació ha estat descrita com una construcció artificial creada durant els segles XVIII i XIX (Vallès, 2004). Des d'aquesta perspectiva, “son los estados y los nacionalismos los que hacen las naciones y no al revés” (Díaz Arias, 2007, p.16). Seguint a Anderson (1983), totes les comunitats més enllà dels vincles directes de coneixença són comunitats imaginades. D'aquesta manera, Anderson (1983) defineix la nació com una comunitat imaginada sobirana, limitada en l'espai, que es representa a ella mateixa.

Històricament, la nació com a constructe social es forma a partir de dues tradicions diferents: la francesa i la germànica (Calhoun, 1993). D'acord amb la tradició francesa –hereva del liberalisme– la nació està formada per totes aquelles persones que manifesten la voluntat de pertànyer a una mateixa comunitat política –independentment de les diferències culturals o ètniques d'aquests. En aquesta tradició, la nació és el conjunt de la població que s'enfronta al poder absolut de les monarquies absolutistes. En la tradició germànica, en canvi, s'imposa la visió romàntica que la nació està constituïda per totes aquelles persones que comparteixen uns determinats trets culturals i ètnics –com la llengua, l'ètnica, la religió, etc.–. Les persones que pertanyen a una determinada nació ho fan de manera involuntària. En aquest cas la idea de nació no s'oposa al poder absolut sinó a “altres nacions”.

Els politòlegs distingeixen dues vies diferents en els processos de construcció nacional del segle XIX: l'anomenat *nation-building*¹ i l'anomenat *state-building* (Linz, 1993; Vallès, 2004). En el primer cas, un estat vol consolidar-se mitjançant l'establiment d'uns majors nivells de cohesió política i cultural. Entre aquests, països com França o Espanya, han intentat construir (o reconstruir) la idea de nació a partir dels instruments hegemònics estatals. Aquest procés de “construcció nacional” no és únicament propi de l'època contemporània sinó que ja s'havia produït anteriorment a l'època moderna. Un bon exemple fou l'intent d'unificació lingüística a Espanya i França dels Borbons (s. XVIII) o l'intent d'unificació religiosa a l'Imperi Espanyol realitzat pels Habsburg (s. XVI-XVII). En els processos d'*state-building*, en canvi, territoris que compartien uns determinats trets culturals i ètnics, –i que d'acord amb la concepció germànica de la nació ja eren nacions– han intentat construir el seu propi estat. Aquests són els casos de països com Alemanya

1. Construcció nacional i construcció estatal.

o Itàlia, durant els processos d'unificació del segle XIX. Posteriorment a la consecució de l'estat propi, aquests països han seguit els passos de la tradició del *nation-building* per consolidar la idea nacional mitjançant els instruments hegemònics. Com va afirmar Massimo D'Azeglio després de la unificació d'Itàlia del 1861, "Hem creat Itàlia, ara hem de crear italians" (Meyers, 2004).

Un d'aquests instruments hegemònics de construcció de la nació és l'escola. La introducció de l'escolarització obligatòria està altament lligada a la construcció nacional (Falaize, Heimberg & Loubes, 2013; Tedesco, 1996; Smith, 1995; Meyer, Ramirez & Soyal, 1992). Seguint a Tedesco (1996, p.78), "La incorporación universal a la educación fue el instrumento a través del cual operó la integración política y, como lo muestran los análisis históricos del proceso de construcción nacional, la formación de la ciudadanía implicó una adhesión a la nación por encima de cualquier otro vínculo de tipo ya sea religioso, cultural o étnico". Tant en els processos de *state-building* com en els processos de *nation-building*, l'escola és un espai clau on es comparteixen els valors comuns de la nació (Bolivar, 2007) i on es reproduïx la idea de la nació imaginada.

La nació que s'imagina a l'escola és una nació que no només és limitada i sobirana sinó també cohesionada. A través del currículum nacional, es reproduïx un imaginari social en què la nació s'explica com una comunitat unida (Meyer, Ramirez & Soyal, 1992; Ross, Mathison i Vinson, 2014) i en la que totes les persones que en formen part –independentment de la seva classe social, del grup ètnic o religiós, del gènere, etc.– s'agrupen sota una mateixa bandera. Són nombrosos els exemples d'aquesta voluntat cohesionadora, tant els exemples històrics com els actuals. Així, per exemple, un dels objectius del currículum actual xinès és explícitament "augmentar la cohesió" (Wang, 2008, p. 290). De manera semblant, a l'estat d'Arizona (EUA), el 2011 el fiscal general va declarar que l'alumnat no podia cursar l'assignatura d'estudis Mexico-americans perquè "defensava la solidaritat ètnica" (Ross i Vinson, 2012). S'entén que el problema de "defensar la solidaritat ètnica" era que en comptes de contribuir a la cohesió de la nació, l'assignatura podia promoure "la destrucció del gobierno de los Estados Unidos" (Ross i Vinson, 2012, p. 75). Els materials didàctics editats en els països llatinoamericans arrel de la celebració del bicentenari de la independència d'Espanya van en el mateix sentit.

Dins del currículum nacional, la història i les ciències socials són claus en la construcció d'aquest imaginari social sobre la nació. Per exemple, des de la geografia es pot delimitar l'àrea de la nació, des de l'educació cívica es poden transmetre els valors nacionals sobre què és ser un bon ciutadà. L'exemple més clar és, però, la història. A través de l'ensenyament de la història es pot narrar un passat comú que permet imaginar la nació com una comunitat inalterable i eterna en la que els seus membres comparteixen un passat, un present i un futur (Anderson, 1983; Ricoeur, 1984; Wertsch, 2000; Rüsen, 2004). L'objectiu d'aquest ensenyament tradicional o romàntico-patriòtic és construir una idea d'unitat nacional (Rüsen, 2004), potenciar la lleialtat a la nació (Loubes, 2010; Falaize, Heimberg & Loubes, 2013) i promoure certs valors culturals i nacionals (Falaize, 2011; Ross, Mathison & Vinson, 2014). Amb aquest objectiu, es crea un panteó d'herois i enemics de la nació (Nelson,

1976), es commemoren discursos, monuments i dies (Nelson, 1976; Rüsen, 2004) i es memoritzen alguns fets que s'identifiquen com l'essència de la unitat nacional (Funes, 2010). Es busca que els membres de la nació s'identifiquin amb les característiques, esdeveniments i personatges del passat nacional "compartit", es distingeixin d'aquells que no són "nacionals", consolidin la seva identitat nacional (Carretero, Rosa & González, 2006) i en definitiva formin una unitat nacional.

Citron (1987, p.13) ho deia amb les següents paraules en la introducció d'un treball que ja ha esdevingut un clàssic per a l'anàlisi de com s'ha socialitzat la imatge de la nació francesa: "L'image de la France comme une "personne" est née dans une culture écrite, transmise de siècle en siècle, au sein d'une élite de clercs, de nobles, d'intellectuels aristocrates et bourgeois, dont la bourgeoisie fondatrice de la 3ème République était l'héritière. Cette dernière mit en forme, pour l'école publique, une vulgate historique de la France une et indivisible créée par les rois et relayée par la nation révolutionnaire. Sur la table rase de l'ancienne religion royale une religion de la France, inspirée par la vision nationaliste et jacobine de la Révolution, fut le socle de l'imaginaire républicain"².

L'escola, la història i la identitat nacional en contextos globals

En el món occidental actual, bona part dels estats-nacions gaudeixen d'una certa estabilitat, però aquesta estabilitat es fràgil. La globalització i les estructures macroestatals (com la Unió Europea), les entitats infraestatals (nacions basades en la tradició germànica que reclamen la constitució de nous estats-nació com, per exemple, Catalunya, el País Basc o Escòcia) i els fenòmens migratoris doten d'una major complexitat cultural i ètnica bona part dels estats occidentals i posen en perill la supervivència dels estats-nació tal com han estat construïts fins ara.

L'objectiu de l'enfocament tradicional de l'ensenyament de la història i de les ciències socials ja no és la creació o la consolidació de la nació, sinó la "supervivència" d'aquesta. Des d'aquesta perspectiva, "The solemn duty of all educators is to make certain that all our children know who they are"³ (Finn, 2006, p. 580). Però qui són aquests infants i joves? Les aules actuals són plenes de persones que tenen diferents orígens, religions, ètnies, etc. Des de la perspectiva tradicional, per a la "supervivència" de la nació, és necessari que tots aquests joves i infants siguin ciutadans nacionals i això implica no només una ciutadania legal sinó també que sentin una identitat nacional (Berger & Lukman, 1967; Kymlicka & Norman, 1994).

2. "La imatge de França com una "persona" va néixer en una cultura escrita, transmesa de segle a segle, en el sí d'una elit de clergues, nobles, intel·lectuals aristòcrates i burgesos, de la qual la burgesia fundadora de la 3ª República era l'hereva. Aquesta burgesia va establir, per a les escoles públiques, una vulgata històrica de la França una i indivisible, creada pels reis i substituïda per la nació revolucionària. Sobre la taula rasa de l'antiga religió reial una religió de França, inspirada per la visió nacionalista i jacobina de la Revolució, va ser la base de l'imaginari republicà".
3. "El deure solemne de tots els educadors és assegurar que els nostres infants saben qui són".

Per ensenyar aquesta ciutadania nacional, els estats i les escoles han optat per treballar amb dos enfocaments: l'assimilació i el pluralisme (Banks & Nguyen, 2008). D'acord amb Kottak (2003), en el procés d'assimilació “la minoría adopta los patrones y normas de la cultura anfitriona. Se incorpora a la cultura dominante hasta tal punto que ya no existe una unidad cultural diferenciada” (2003, p. 50). En aquest model d'ensenyament de la història i de les ciències socials continua essent un ensenyament tradicional-romàntic en el que s'emfatitza el patriotisme i la cohesió sota els valors dominants (Apple, 1979; Weltman, 2000). La investigació en didàctica de les ciències socials posa en dubte, però, l'eficàcia d'aquest enfocament. D'acord amb Barton (2010), l'ensenyament tradicional de la història no contribueix a l'assimilació, únicament l'alumnat que es percep com a dominant és receptiu a aquest ensenyament, en l'alumnat que pertanyen a grups socials no dominants, preval la identitat cultural o ètnica per sobre de la identitat nacional (Barton, 2010).

L'exemple francès és clar per entendre aquests processos d'assimilació i no assimilació. El 2002 Durpaire escrivia que l'ensenyament de la història “és un element essencial de la integració ciutadana. Si els francesos procedents de grups minoritaris no es troben en aquesta història escolar, podrien estar temptats a refugiar-se en un passat mític, adherir-se, sense esperit crític, a un passat glorificat i sense fonaments científics” (Durpaire, 2002, p. 42). Pocs anys més tard, els incidents de les *banlieues* el 2005 o el cas Charlie Hebdo el 2015 li donaven la raó. Abdelwaheb Bakli, president de l'associació de joves musulmans de França afirmava: “If on the one hand you tell people that they are French, but on the other hand treat them as outsiders, young men in search of an identity will feel lost”⁴ (BBC, 2005, online).

El segon enfocament per ensenyar la ciutadania nacional és el que aquí hem anomenat plural. D'acord amb aquest enfocament, és necessari que s'incorporin a la història escolar, continguts propis dels orígens culturals i ètnics de tot l'alumnat. D'aquesta manera la identitat nacional es construeix d'acord amb un model multicultural, és a dir, es socialitza als i a les joves ciutadans/es “no sólo en la cultura dominante (nacional), sino también en una cultura étnica” (Kottak, 2003, p. 52). Aquest model té com a objectiu la disminució del racisme i de les discriminacions (Banks & Nguyen, 2008; Sant, Santisteban & Pagès, 2013). Dins d'aquest enfocament, s'acostumen a diferenciar dues propostes: l'anomenada educació multicultural i l'anomenada educació intercultural o multicultural crítica (Essomba, 2006; Malott & Pruyn, 2006). Les principals diferències entre una i altra proposta es presenten en la següent taula:

4. “Per un costat els diuen que són francesos, però per l'altre, els tracten de forasters. Són joves que busquen una identitat perduda”.

Educació	Multicultural	Intercultural
Aproximació a la diversitat cultural	Des de la diversitat	Des de la desigualtat
Valoració de la diversitat / desigualtat	La diversitat és positiva	La desigualtat és negativa
Objectius educatius	Valoració de la diversitat	Eliminació de les desigualtats
Valors educatius	Integració i estandardització	Igualtat d'oportunitats
Receptors de l'acció educativa	Individus	Comunitat

Taula 1. Educació multicultural versus educació intercultural. Adaptat d'Essomba (2006, p.58).

En l'ideal, l'enfocament multicultural ha de servir per integrar l'alumnat en un model de ciutadania nacional en què les persones poden tenir identitats múltiples, fluides i sumatives que conviuen sense conflictes. Aplicat a l'ensenyament i l'aprenentatge de les ciències socials i de la història, això vol dir narrar altres històries, analitzar altres realitats geogràfiques, fomentar diferents nocions de ciutadania. Per altra banda, l'enfocament intercultural o el multiculturalisme crític fomenta un ensenyament de les ciències socials que fa emergir els conflictes inherents a la societat (conflictes ètnics i culturals, però també de classe i gènere) a través, per exemple, de l'anàlisi de problemes socials rellevants (Pagès & Santisteban, 2011). La idea cabdal és que el conflicte és un element no només necessari sinó imprescindible per crear una societat més democràtica i més justa (Mouffe, 2000).

L'enfocament multicultural, per exemple, en països com el Regne Unit o els Països Baixos, ha estat criticat per crear societats paral·leles en què els diferents grups ètnics, religiosos, etc. senten que no tenen una identitat comuna (Weil, 1994; Rodríguez-Garcia, 2010). En altres paraules, l'enfocament multicultural, i probablement l'enfocament intercultural, no contribueixen a fomentar una identitat nacional. L'escola deixa de ser un espai en el que la nació és imaginada i narrada a les noves generacions. I si la nació no és narrada, no és imaginada una i una altra vegada, pot arribar a desaparèixer. Almenys la nació tal com ha estat construïda des del segle XIX.

L'escola i la ciutadania democràtica

Cada vegada és més freqüent plantejar el currículum de ciències socials i d'història amb la clara intenció de formar una ciutadania democràtica. Aquesta ciutadania ha de poder decidir sobre les seves identitats i sobre el seu futur. Per això cal que es fomenti l'ensenyament i l'aprenentatge del pensament social i històric, del pensa-

ment crític i creatiu, de la consciència històrica i de valors radicalment democràtics a fi de poder decidir lliurement sobre el futur personal i social de les persones i dels col·lectius en què s'organitzen.

- A) La formació del pensament històric i social suposa l'aprenentatge de competències per donar sentit al passat i al present. Competències per ubicar-se en el temps, per contextualitzar els fets i els problemes, per interpretar-los i diferenciar-los de les opinions, per argumentar amb el recolzament de tota mena d'evidències, per percebre la complexitat del temps històric (Boix-Mansilla, 2000; Levesque, 2008; Wineburg, 2001; López Facal, 2011; Pla, 2005; Pagès 1997 i 2009, Seixas & Peck, 2004, entre altres). Òbviament, es tracta de desenvolupar un pensament crític i creatiu prou potent per orientar les decisions que els i les estudiants han de prendre com a ciutadans i ciutadanes (Santisteban, 2011).
- B) El desenvolupament de la consciència històrica es planteja com la capacitat de pensar-se en la història, de sentir-se membre de la mateixa. La consciència històrica ha de permetre a l'alumnat construir la seva historicitat, és a dir desenvolupar la capacitat de relacionar passat, present i futur, sabent que el futur és el temps que podrà realment construir. L'alumnat ha de percebre la presència del passat en el present i ha de poder projectar-se del present cap al futur (per exemple, Rüsen 1992, 2007; Cerri, 2011; Barca, org. 2011; Pellens et al (ed.) 2001)
- C) La defensa de la pluralitat, de la justícia social, de la solidaritat internacional entre pobles i cultures i del dret de les persones a prendre de manera lliure les decisions relacionades amb la construcció de la seva personalitat i del seu futur. La pluralitat, la complexitat i la llibertat expliquen la necessitat de buscar la cohesió social i preservar les memòries plurals dels protagonistes, de tots els protagonistes del passat, i de totes aquelles evidències que permetin a l'alumnat comprendre millor com eren, com vivien, com pensaven els homes i les dones que ens han precedit i que han estat protagonistes de la construcció del nostre present i han establert les bases sobre les quals dissenyem el futur (com ara a Ross & Vinson, 2012 i a Oller & Santisteban, 2011).
- D) La construcció del futur exigeix aprendre a participar democràticament, a passar del pensament a l'acció, d'una acció raonada i basada en el diàleg democràtic. D'una participació que faci creïble el valor del coneixement social i històric com a orientador de les pràctiques socials i que faci creïble que "un altre món és possible" és molt més que un eslògan, pot ser una realitat si l'eslogan transformem la nostra pràctica quotidiana en un sentit radicalment democràtic. L'aprenentatge de la participació democràtica és avui una de les principals finalitats de l'ensenyament de les ciències socials i de l'escola en general. És, probablement, la finalitat que dona més sentit a la tasca educativa de l'escola (Benejam, 1997; Sant, 2013; Pagès, 2012; Sant, Casas & Pagès, 2011)

El debat sobre les relacions Escola i nació té un llarg futur. Estem assistint a un creixement dels nacionalismes i dels fonamentalismes de tota mena. Europa no acaba de trobar el desllorigador que permeti passar d'una Europa dels mercats i dels

diners a una Europa dels ciutadans i de les ciutadanes, o almenys trobar un equilibri entre ambdues. El món cada vegada és més petit i qualsevol succés del tipus que sigui té repercussions globals. Però voler ser ciutadà o ciutadana del món es considera propi dels somiatruïtes o dels utòpics.

Creiem, com deia un de nosaltres el 1991 (Pagès, 1991, pp. 531-532) que “En unos tiempos de incertidumbre ante el futuro, la enseñanza de la geografía, de la historia y las ciencias sociales ha de ofrecer a nuestros niños y a nuestros jóvenes algunas certidumbres. Ha de permitirles saber de dónde vienen y hacia dónde van. Ha de arraigarlos en su mundo y hacerles actores de la construcción de su futuro personal y social. Los niños y los jóvenes, los hombres y las mujeres tenemos necesidad de saber dónde estamos, de arraigarnos en nuestro mundo. Pero este arraigo –“arrelament”, en catalán– ha de ser muy diferente del de las plantas y los árboles que con sus raíces no pueden moverse de su territorio. Los hombres y las mujeres no tenemos raíces sino sentimientos –corazón– e ideas –cerebro– y podemos, como el viento, romper con el pensamiento y la acción las fronteras, las barreras, que en el pasado otros hombres y mujeres crearon. Y ello para aspirar a ser ciudadanos del mundo, ciudadanos de un planeta cada vez más pequeño en el que, quizás, el futuro tampoco será de color de rosa pero en el que los valores, las ideas y los conceptos –cada vez más universales y menos territoriales– serán con toda probabilidad instrumentos útiles para enfrentarnos a los problemas y saber buscar soluciones con imaginación y creatividad”.

Els treballs i els debats del Seminari internacional *L'École et la Nation* han contribuït, sense cap mena de dubtes, a buscar solucions a problemes tan antics com el paper socialitzador de l'escola i les seves relacions amb l'ensenyament de les ciències socials, de la geografia i de la història. Són, però, una fita més per seguir pensant i discutint sobre aquesta apassionant temàtica. I per seguir lluitant contra la incertesa i formant als joves ciutadans i a les joves ciutadanes per a que assumeixin des de l'escola el seu protagonisme en la construcció del seu futur.

Bibliografia

- APPLE, M. (1979). *Ideology and Curriculum*. London: Routledge.
- BANKS, J.A.; NGUYEN, D. (2008). Diversity and citizenship education. Historical, theoretical and philosophical issues. A Levstik, L.S.; Tyson, C. A. *Handbook of Research in Social Studies Education* (pp.137-154). New York: Routledge.
- BARCA, I. (org.) 2011. *Educação e consciência histórica na era da globalização*. Braga. Centro de Investigação em Educação da Universidade do Minho. Associação de Professores de História.
- BARTON, K.C. (2010). Investigación sobre las ideas de los estudiantes acerca de la historia. *Enseñanza de las ciencias sociales: revista de investigación*, 9, 97-114.
- BBC (2005). In quotes French Muslim voices. *BBC News*. [online] <http://news.bbc.co.uk/1/hi/world/europe/4376500.stm> Consultat 17 Desembre 2014.

- BENEJAM, P. (1997). Las finalidades de le educación social. A Benejam, P.; Pagès, J. (coords.). *Enseñar y aprender ciencias sociales, geografía e historia en la educación secundaria* (pp. 33-51). Barcelona: ICE-UB/Horsori.
- BERGER, P. L. and LUCKMANN, T. (1967). *The Social Construction of Reality*. Harmondsworth: Penguin.
- BOIX-MANSILLA, V. (2000). Historical Understanding. Beyond the Past and into the Present. A P. N. Stearns, P. Seixas & S. Wineburg (ed.). *Knowing, Teaching, and Learning History. National and International Perspectives* (pp. 390-418). New York: New York University Press.
- BOLÍVAR, A. (2007). *Educación para la ciudadanía. Algo más que una asignatura*. Barcelona: Graó.
- CALHOUN, C. (1993). Nationalism and ethnicity. *Annual Review of Sociology*, 19, 211-239.
- CARRETERO, M.; ROSA, A.; GONZÁLEZ, M.F. (2006). *Enseñanza de la historia y memoria colectiva*. Buenos Aires: Paidós.
- CERRI, L. F. (2011). *Ensino de história e consciência histórica. Implicações didáticas de uma discussão contemporânea*. Rio de Janeiro, FGV editora.
- DÍAZ ARIAS, D. (2007). La construcción de la nación: teoría e historia. *Cuadernos de la historia de la cultura* nº 3. Costa Rica: EUCR.
- DURPAIRE, F. (2002). *Enseignement de l'histoire et diversité culturelle. "Nos ancêtres ne sont pas les Gaulois"*. Paris: Hachette Éducation.
- ESSOMBA, M. A. (2006). *Liderar escuelas interculturales e inclusivas. Equipos directivos y profesorado ante la diversidad cultural y la inmigración*. Barcelona: Graó.
- FINN, C. E. (2006). Teaching Patriotism with Conviction. *Phi Delta Kappan*, 87(8), 580.
- FUNES, A.G. (2010). La enseñanza de la historia y las finalidades identitarias. *Enseñanza de las ciencias sociales: revista de investigación*, 9, 87 -96.
- KOTTAK, C.P. (2003). *Espejo para La Humanidad. Introducción a la Antropología cultural*. Madrid: McGraw-Hill.
- KYMLICKA, W., & NORMAN, W. (1994). Return of the citizen: A survey of recent work on citizenship theory. *Ethics*, 104(2), 352–381.
- LEVESQUE, S. (2008). *Thinking Historically: Educating Students for the 21st century*. Toronto: University of Toronto Press.
- LÓPEZ FACAL, R. et al (2011). *Pensar históricamente en tiempos de globalización*. Actas del I Congreso Internacional sobre Enseñanza de la Historia. Publicacións. Universidade de Santiago de Compostela.
- LINZ, J.J. (1993). State building and nation Building. *European Review*, 1(4), 355-369.
- MALOTT, C.; PRUYN, M. (2006), "Marxism and Critical Multicultural Social Studies", A E.W. Ross. *The Social Studies Curriculum. Purposes, problems and possibilities* (pp. 157-170). Albany: State University of New York.
- MEYERS, K. (2004). English character and identity. A G. Taylor & S. Spencer. *Social Identities* (pp. 129-144).Oxon: Routledge.

- MOUFFE, C. (2000). Deliberative democracy or agonistic pluralism. *Political Science Series*, 72, 1-17.
- NELSON, J.L. (1976). Nationalistic vs. Global education: an examination of national bias in the schools and its implications for a global society. *Theory and Research in Social Education*, 4 (1), 33-50.
- OLLER, M.; SANTISTEBAN, A. (2011). Valores democráticos y Educación para la ciudadanía. A A. Santisteban & J. Pagès (coords.). *Didáctica del Conocimiento del Medio Social y Cultural en la Educación Primaria* (pp. 315-338). Madrid, Síntesis.
- PLA, S. (2005). *Aprender a pensar históricamente. La escritura de la historia en el bachillerato*. México D.F. Colegio Madrid/Plaza y Valdes.
- PAGÈS, J. (1991). ¿Es necesario un currículo regional independiente de Ciencias Sociales?, A *Espacio y Sociedad en el Ambito Autonómico. Actas de las Ias. Jornadas sobre los Currícula de Ciencias Sociales en las Comunidades Autónomas* (pp. 521-532). Zamora, Junta de Castilla y León. Consejería de Cultura y Turismo.
- PAGÈS, J. (1997). La formación del pensamiento social. A Pilar Benejam y Joan Pagès, *Enseñar y aprender ciencias sociales, geografía e historia en la educación secundaria* (pp. 152-164). Barcelona, ICE/Horsori, 1998.
- PAGÈS, J. (2009). El desarrollo del pensamiento histórico como requisito para la formación democrática de la ciudadanía. *Reseñas de Enseñanza de la Historia*, 7, 69-91.
- PAGÈS, J. (2012). Enseñar a enseñar a participar. *Educação e Filosofia*, 26, 203-228.
- PAGÈS, J. & SANTISTEBAN, A. (coords.) (2011). *Les qüestions socialment vives i l'ensenyament de les ciències socials*. Bellaterra: Servei de Publicacions de la Universitat Autònoma de Barcelona.
- PELLENS, K. Et al (ed.) (2001). *Historical Consciousness and History Teaching in a Globalizing Society*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- RODRIGUEZ-GARCIA, D. (2010). Beyond assimilation and multiculturalism: A critical review of the debate on managing diversity. *Journal of International Migration and Integration*, 11(3), 251-271.
- ROSS, W.E., & VINSON, K. D. (2012). La educación para una ciudadanía peligrosa. *Enseñanza de las ciencias sociales: revista de investigación*, 11, 73-86.
- RÜSEN, J. (1992). El desarrollo de la competencia narrativa en el aprendizaje histórico. Una hipótesis ontogenética relativa a la conciencia moral. *Propuesta Educativa*, 7, 27-36.
- RÜSEN, J. (2007). Memory, history and the quest for the future. In L. Cajani & A. Ross (eds.). *History teaching, identities, citizenship* (pp. 13-34). London: Trentham.
- SANT, E. (2013). ¿Qué enseño cuando enseño a participar críticamente a mi alumnado? Coherencias e incoherències entre las finalidades y las prácticas de tres docentes? *Enseñanza de las Ciencias Sociales: revista de Investigación*, 12, 63-76.
- SANT, E.; CASAS, M.T.; PAGÈS, J. (2011). Participar para aprender la democracia. Las representaciones sociales de jóvenes catalanes sobre la participación democrática. *Uni-Pluri/versidad*, 32, 35-56.

- SANT, E.; SANTISTEBAN, A. & PAGÈS, J. (2013). How can we contribute to intercultural education through the teaching of history? A J. Wojdon (editor), *Jahrbuch 2013 der Internationalen Gesellschaft für Geschichtsdidaktik*. Wochen Schau Verlag.
- SANTISTEBAN, A. (2011). La formación del pensamiento social y el desarrollo de las capacidades para pensar la sociedad. A A. Santisteban & J. Pagès (coords.). *Didáctica del Conocimiento del Medio Social y Cultural en la Educación Primaria* (pp. 85-104). Madrid: Síntesis.
- SEIXAS, P., & PECK, C. (2004). Teaching historical thinking. In A. Sears & I. Wright (Eds.), *Challenges and Prospects for Canadian Social Studies* (pp. 109-117). Vancouver: Pacific Educational Press.
- TEDESCO, J.C. (1996). "La educación y los nuevos desafíos de la formación del ciudadano". *Nueva Sociedad*, 146, 74-89.
- TERRÉN, E. (2004). *Incorporación o asimilación. La escuela como espacio de inclusión social*. Madrid: Catarata.
- VALLÈS, J.M. (2004). *Ciencia Política. Una introducción*. Barcelona: Ariel.
- WANG, Z. (2008) National Humiliation, History Education, and the Politics of Historical Memory: Patriotic Education Campaign in China. *International Studies Quarterly*, 52(4), 783-806.
- WEIL, P. (1994). Integration in theory and practice: A comparison of france and britain. *West European Politics*, 17(2), 110-126.
- WELTMAN, B. (2000). Reconsidering Arthur Bestor And The Cold War in Social Education. *Theory and Research in Social Education*, 28 (1), 11-39.
- WINEBURG, S. (2001): *Historical Thinking and Other Unnatural Acts. Charting the Future of Teaching the Past*. Temple University Press, Philadelphia.